

# 琉球大学学術リポジトリ

一人ひとりの思いや考えをはぐくむ道德の授業  
?知的セーフティに根ざした「子どものための哲学(p  
4c:philosophy for children)」の実践—

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2023-05-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 呉屋, 美穂 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24564/0002019876">https://doi.org/10.24564/0002019876</a>

## 一人ひとりの思いや考えをはぐくむ道德の授業

—知的セーフティに根ざした「子どものための哲学 (p4c:philosophy for children)」の実践—

Moral lessons to nurture the thoughts and ideas of each individual :

“Practicing philosophy for children(p4c)” rooted in intellectual safety

呉屋 美穂

Miho GOYA

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・うるま市立城前小学校

### 1. はじめに

#### (1) 「なぜ？」を辿る探究の始まり

これまでの筆者の道德の授業実践は、教材の中から「よさみつけ」を行い、見つけたよさや気になることについて理由も併せて語り合うことを行ってきた。例えば、「ひしゃくぼし」(『しょうがく どうとく 1年』 光文書院)の授業では、教材の中にあるよさについて「水を探しに行ったのはすごかったと思う。なぜなら△△だから」と語ることはできても、「どうしてだろう、なぜだろう」と自ら考えることが少なかった。しかし、その「ひしゃくぼし」の授業の子どもたちのふり返りを読んでみると、「なんで水がこぼれないのかな」という不思議に感じたことや疑問が書かれていた。「なぜ？」を辿っていくと、今まで語っていた「よさ」の先に「何か」が見えるものがあるのかもしれない。「なぜ水がこぼれないのか」という子どもの問いは、「何か」を見出していこうとする始まりとなるのではないか。

#### (2) 「問い」から考え対話する

その「何か」を見出そうとすることは、自分自身と対話をするところから始まる。その対話を豊かにするには、実際にさまざまな考えに出会って、お互いの思いや考えを聴き合う対話の体験が必要ではないかと感じた。「子どものための哲学 (p4c:philosophy for children)」は、「考える」という行為そのものに焦点をあて、学びのプロセスを捉え直す教育であり、「子どもたちの立てた問い」を大切にしながら、「知的セーフティ」の中ではぐくまれる対話を通して考えていくことを基本とする (p4c の理論的背景と経緯については、呉屋 (2021) を参照)。豊田 (2020) は、「p4c のユニークなアプローチとして、『教師が問いを出し、子どもが考える』というのが従来の授業の形式だとしたら、これまで教師が担っていた『問う』という役割を子どもたちにも広げていこうとしています。なぜなら、考えるという行為は、問いを抱くことによって活性化されるからです。」と述べている。また、「授業のテーマや教材を提示するのが教師であったとしても、そこから探究の問いを立て、対話へとつないでいくのは子どもたちです。問いをもつということが考え始めるきっかけであり、そのきっかけをそれぞれがつかんでいくことが重要なのです。」と述べている。

「子どものための哲学」の実践を重ね、自ら考えることの魅力や、友だちの考えを聴くことで自分の考えを見直したりすることで多様な考えにふれることのよさを感じながら、一人ひとりの思いや考えをはぐくんでいくことにつながるのではないかと考える。

### 2. 研究の目的及び方法

本研究では、探究のコミュニティを醸成し、探究の源泉である「問い」を大切にする「子どものための哲学 (p4c)」の先行研究の論点を踏まえ、「知的セーフティに根ざしたコミュニティづくり」と子どもが立てる「問い」を軸にした授業を行う。また、立てた問いをもとに多様な考えにふれながら探究を深

め、一人ひとりの思いや考えをはぐくんでいくことにつながることを明らかにしたい。

### 3. 探究心を育む p4c の礎となる考え方…「知的セーフティ」と沈黙を含めて大切に待つ「間」

探究のコミュニティの醸成には、対話の場に「知的セーフティ」が保たれていることが大切である。「知的セーフティ」について、ジャクソン (2013) は、「教室が物理的に安全な場所でなければならないのはもちろんのこと、そこで対話と探究が始まるためには、感情的にも、知的にも安全である必要があります。知的に安全な場所に嫌がらせはありません。蔑み、傷つけ、否定し、価値を下げ、嘲ることを意図して発言することは許されません。」と述べている。後述する筆者の実践では、対話の場がどのようなどきに「話しやすさや話しにくさ」を感じるのだろうと「知的セーフティ」について考えた。この「知的セーフティ」への第一歩である、人の話を「聴く」ということが大切であり、「聴く」ことから対話の場が醸成されていく。

対話の場では、児童は円形になって着席して、発言する人がコミュニティボール (下記図 1: 糸で作成したボール) を持つ。コミュニティボールを発言者が持つことで発言権 (の所在) を示し、発言者へ注目を促す。「子どものための哲学 (p4c)」を行う際には、特に聴き手にとっては、「コミュニティボールを持っている人が話し手である」ということが一目で分かり、話し手へと注目することができる。さらに、コミュニティボールを持つ人は、次の発言者を選ぶ権利を与えられている。本研究は1年生を対象に実施されているが、コミュニティボールを活用することで話し手と聴き手が自然と明確になり、対話の場の醸成にかなり有効となった。



後述する筆者の実践には、コミュニティボールを受け取った児童が発言するまで時間を要する場面が見られるが、「待つ」ことは、その場の空間に漂う「間」を対話の参加者で共有することにもなる。行き急ぐことなく、その「間」を大切にしたい。

### 4. 授業の実際と考察 「導入期」と「実践期」…考えたことを少しずつ話していこう

本研究は1学年の児童を対象とする。小学校へ入学後の1年生に、直ぐに p4c の実践を行うのは困難が予想される。まずは児童が学校、学級で安心して過ごせること、そして思っていること、感じていることを臆することなく述べるのできる雰囲気大切に学級の素地をつくるのが大切である。そこで、「導入期」「実践期」の2つに分けて p4c を行う。下記の表 1 は、「導入期」の実践の計画である。

表 1 「導入期」 絵本の題名と対話の内容

日時	絵本の題名と対話のテーマ	絵本・対話の内容
4/11	『ぼくは なきました』	自分のいいところを先生に伝えてもらった僕は嬉しくなり、小学校がすきになったボクの気持ちから自分のいいところを考える本。
4/19	『とのさま いちねんせい』	1年生になりたくない“子どもとのさま”と家来たちの物語。
4/19	『教室は まちがうところだ』	まちがってもみんなで考えよう。「まちがえること」をおそれてはいけないと呼びかける絵本。
4/27	『しょうがっこう だいすき』	「小学校ってこんなことがあるよ。」2年生が描いた実際の紹介絵本。
4/28	『ころってどこにあるのでしょうか?』	たくさんの動物たちが、心の場所について考えを出し合う物語。
5/12	p4c ってなんだろう?	p4c についての紹介動画を視聴して、想像や印象を膨らませる。
5/19	コミュニティボールを作ろう。	実際にコミュニティボールを作成している動画を視聴する。自分の好きなものを紹介しながらコミュニティボールを作成する。
5/26	お話安全マップを作ろう。	「話しやすいのはどんなとき?」「話しにくいのはどんなとき?」について対話する。

#### (1) 「導入期」…絵本に話してもらおう小学校の日々と対話への素地づくり

「導入期」は、入学してから小学校生活に馴染むまで、児童はさまざまな環境の変化に遭遇し、不安も戸惑いも多く感じている時期である。筆者の学級においても、環境の変化への不安を感じていることを

伝えることが難しく、泣き叫ぶ、癩癩をおこす、着席することが苦手である、離席して教室から出るなど、児童のさまざまな実態がある。入学してひと月は、登校して学習用具を片付けたり、提出物を出したりと一つひとつに時間をかけて、少しずつ学校生活に馴染んでいこうとする時期でもある。また、教科の学習も始まるが、どの教科も学習の入門期で、「楽しいな、自分にもやっていけそうだ」と意欲と学びを結び付けていく大切な時期でもある。

ここでは、学校生活への期待と不安を抱えている1年生が安心して過ごせるように、学習と並行しながら絵本の読み語りを行い、感想を語り合ったり、何も言わずに心に留め置く時間にしたりする。入学したばかりで新しい先生や教室、友達に戸惑うことの多いこの時期には、教師の関わりも大きい。丁寧に見守りながら接することが大切である。そこで小学校のことを紹介したり、過ごし方や生活の流れ、学習の約束などを伝えたりする際に、その役割をすべてにおいて教師が行うのではなく、時には絵本の登場人物に語ってもらうことで教師の働きかけが和らぎ、「知的セーフティ」につながる効果があるのではないかと考える。また、実際にp4cを行う前に、コミュニティボールを作成し、「話しやすい時、話しにくい時」について考え、対話の場の素地を作っていく。

#### ① 4月28日 『こころってどこにあるのでしょうか』 友達の意見を聞いて考える

教室の入り口には、両親と泣きながら登校してくる児童Aさんがいる。両親ともになだめているAさんへ「先生に話を聞かせてね」と言ってAさんを引き受けた。もうすぐ1校時が始まるが、泣きながら教室へ入ったAさんは泣き続けながらランドセルの片付けをする。一緒に途中まで手伝っていると、1校時が始まった。泣いているAさんへ「片付けが終わったら、一緒に絵本を読もうね。」と声をかけた後、教室の後ろで絵本の読み聞かせを始める。読んでいる途中で、泣いていたAさんも顔を洗い教室の後ろへやってきた(Aさんにとっては、この流れが毎日の日課である。片付けが終わりにすぐ黒板に向かう授業ではなく、絵本を読む時間にするとAさんも友達がいる場に入りやすい)。

絵本を読み終わると、「絵本の動物たちのように、みんなも心がどこにあるか教えてくれる？」と尋ねる。子供たちの、身体の部位を挙げてなぜそう思うかを口々に話し始める様子に、「聴いてほしい」との思いが伝わってくる。ある児童は、自分の胸に手を当てて「胸にあるよ。みんなのことを考えるため。」と話していた。

〈教師の視点〉

児童からは、「友達の意見を聴いて考えている」という様子が伝わってきた。それは、友達の意見を聴いた後に、少し考え(間があり)、それらに付け加えるように次々と話す姿が見られるからである。たとえ始めは意見がなかったとしても、「友達の意見を聴いてそれを基に考え伝える」ことは、初めに意見を述べた子も自分の意見が基にされていることを嬉しく思い安心するであろう。また、新たに意見を述べた子も、友達の意見を基に伝えることができることは「知的セーフティ」が基になっていて、そこから考えに広がりや深まりが生まれるといえるのではないかな。

#### ② 5月19日 コミュニティボールの作成 一本一本の毛糸の色は、多様な子供たちの色

初めて机を取り払い、円形になって座る。順番に毛糸を筒へと巻きつけながら、名前と好きな動物について話す。手つきはぎこちなくとも、毛糸を真剣に回して話している。「ゆっくり毛糸を引っ張るといいよ。」と声をかける児童の声に、後に待っている子は毛糸玉を持ちながら、少しずつ糸を引っ張る(これは、いきなり毛糸玉を持たされて戸惑わないように、待っている間の心構えとなる)。話すのが苦手な児童にとっては沈黙も見られるが、学級の合言葉である「Don't be shy」との声掛けをしながら、何とか全員が話しながら毛糸玉を回すことができた。毛糸が絡まった際には、数名の児童が毛糸玉へ駆け寄り、時間をかけてでも自分たちでほどこうとする健気な姿も見られた。

〈教師の視点〉

子供たちが初めて円形に座った際に感じられたことは、机はある種の堤のような役割をしているのではないかということである。机を取り払い円形に座ることは、自分の周囲には友達が座り身体と椅子だけとなり、まっさらな姿で、無防備になるということでもある。「自分の名前と好きな動物を伝える」という一見すぐに話せそうなことではあるが、既に何人かの友達が話をしている様子を見てはいても、「何でも話していいの？」と尋ねる児童もいた。「戸惑っているのかな」と感じられた。

③ 5月26日 「セーフティ」の醸成へとつなげる 「おはなしあんぜんまっぷをつくろう」  
 本時は、5月25日実施の事前質問紙調査の結果(表2)を児童へ紹介することから始まった。

表2 事前質問紙調査(5月25日実施 22人)

質問内容	すき	ふつう	にがて
(1) あなたは、おともだちのはなしをきくのはすきですか？	14	8	0
(2) あなたは、おともだちのまえてじぶんのかんがえをはなすのはすきですか？	12	7	3

事前質問紙調査(1)と(2)の結果を子供たちへ伝えて、「話しやすいのはどんな時？話しにくいのはどんな時？」というめあてを立てた。必ずしも「話す」ということをよしとするのではないが、「話しやすい」と感じることは、安心して学級で学べることの一つになるのではないかと考えた。これらは、前記3.で述べた「知的セーフティ」を大切に探究のコミュニティを醸成する始まりとなる。以下は「話しやすさ」と話しにくさ」について述べた子供たちの対話である(表3)。

表3 「おはなしあんぜんまっぷをつくろう」児童の対話

話しやすい時	話しにくい時
C1 みんなががっこよくすわっている。	C6 おしゃべりしている。
C2 集中していると話しやすい。	C7 とてもずっと見られると…
C3 みんなが笑顔で見ている。	
C4 顔を見て聴いてくれていると嬉しかった。	
C5 だんだん話せるようになる。	
(対話のふり返り)	
T「顔を見て聴いてくれると話しやすいつて言っていたけど、ずっと見られると話しにくいって言っていたね。」	
C8「見られるっていうのは、とってもずっと見られるってこと。」	
T「それって、顔を見て聴いてくれると話しやすいつて言っていたけど、ずっと見られると話しにくくなるのは、話しやすさは、話しにくさにもなるのかな？」(数名がうなずく。)	

〈教師の視点〉

p4c の実践では、対話を振り返る際に「〇〇は△△なんだろうか？」と促すように尋ねるとかしこまった印象にならない。これは普通の学校生活でも、子供たちへ問いかけるように伝えると、子供たちはさらに考えるようになるので心掛けていることでもある。

(2) 「実践期」 やってみよう「問いづくり」と対話

4月の当初に自己紹介を行っても、登校して午前中で下校するという4月は児童同士で関わる時間がなかなか取れないことが多い。特に筆者の学級はコロナ禍の影響が著しく、1学期いっぱい子供たちが学校生活に慣れていくのにも学習を進めていくにも相当な時間を要した。前期4.(1).①で述べた児童Aさんは、「あの黄色い服を着ている子の名前、まだ知らない。友達がいない。」と言っていた。そこで、授業以外でも子供たちどうしのつながりを築くため、「おたのしみクラブ」を始めた。4月の下旬から始まった「おたのしみクラブ」は、学級の子供たちがそれぞれ好きな遊びを行う時間で、自主的に遊び道具や材料を準備して行っている。この「おたのしみクラブ」の始まりから、子供たちの中に同じ保育園



や幼稚園の友達だけでなく別の園出身の友達とも積極的に関わっていきこうとする様子が見られるようになってきた。児童Aさんも泣いて登校する様子は相変わらずであるが、少しずつ友達と遊ぶ姿が見られた。そのような時期を過ぎた頃、p4cによる本格的な対話の始まりを迎えた。

実践期では、対話の仕方を工夫してさまざまな問いの立て方によって効果や課題を明らかにするために、実践を三つに分けた。一つめは、教材を読んだ後に問いを立てて対話を行う、二つめに、教材を使用せずに、子供たちが考えてみたいことを問いにする、三つめに、始めに「〇〇ってどういうこと？」と教師が投げかけたあと考え対話を行い、その後、教材を読み再び対話する。下記の表4は、実践期で行う対話の計画である。

表4「実践期」 教材と実際の問い

日時	教材名と問い	対話の仕方
6/6	『ぼくのあさがお』 「つぼみがひとつなのはなぜだろう？」	教材を用いて、「児童が立てた問い」にて対話
6/16	「ものやたてものがあるのはなぜだろう？」	「児童が立てた問い」にて対話
9/8	『きんのおの』 「なんで女神さまは金のおのをもっていたのかな？」	教材を用いて、「児童が立てた問い」にて対話
10/20	『エマさんのこたえあわせ』 「外国の人となかよくするにはどんなことが大切かな・」	始めに「〇〇ってどういうこと？」考え対話した後、教材で考え対話する。

① 6月16日 「不思議やなぜ」を問いの形にしよう「ものやたてものがあるのはなぜだろう？」

教材から作る問いだけでなく、子供たちは日頃どのようなことを不思議に思い、知りたがっているのか。本時では、右記(図1)の5つを手掛かりに「不思議に思うこと、みんなで考えてみたいこと」を考え問いづくりを行った。



図2「考えてみたいこと」

「子供が立てた問い」で対話を行うことの効果的な一面が見られるのは、自分が考えた問いが選ばれると喜ぶ子どもがいたということである。本時の問いを立てた児童は、どちらかというと座っているのが苦手で対話の際にもあまり興味を示しているようではなかった。しかし、自分の問いが選ばれた時、とても表情が明るくなり「やった！」と言ってワクワクしているような様子がうかがえた。対話中にもその子が発言する機会はなかったが、みんなの話を聞いて喜んでいた。本時の問い「ものや建物があるのはなぜだろう？」の対話を以下に記す(表5)。

表5 「ものや建物があるのはなぜだろう？」対話の内容

T「大昔の人は建物を見たことが、なかったかもね。」C1「そうなんだあ。」
C2「おうちがなかったら生きていけない。」C3「どうして建物を作らないと住む場所がなくなるんだろう？」
T「(平和学習の話を取り返り)戦争でたくさんの建物が壊されたことを覚えていますか？」
C4「戦争でお家が壊されて、人間は大変なことになった。」(答えるまでに1分半ほど)
C5「始めは(建物)なかった。でも考えた。眠れるところや、ご飯を食べるところも。戦争でも壊された。また作ろうって考えた。」(途切れ途切れに3分ほど)

〈教師の視点〉

この実践では、問いを立ててすぐに対話を始めるのではなく、対話を始めるきっかけや序章のような話題が必要であると感じた。そこは、教師の役割となるかもしれない。多くは語らず、考えるきっかけを教師はつなげていきたい。どのような問いが子供たちから出て、本時の問いが決まるかはなかなかわからないので、話題をさりげなく提供しながら対話へとつなげることが大切であると感じた。

また、C4の児童が答えるまでに1分半ほどの時間を要した。その際に、周りの児童が「もうパスしてもいいんだよ。」「わからなくてもいいんだよ。」と声をかけても、この児童はコミュニティボールを持ったまま考えていた。次のC5の児童が話す時間も、途切れ途切れに3分ほどかかっているが、この時も周

りの子供たちは「Don't be shy」と声をかけて待つ姿が見られた。この児童は特別支援学級に在籍しており、協力学級の子供たちの前で話すという機会がなかなかないが、時間をかけて自分の考えを伝えてくれた。本児の「また作ろうって考えた」という言葉に、多くの児童がうなずいていた。

② 9月8日 『きんのおの』 「なんでめがみさまはきんのおのをもっていたのかな？」問いが問いを呼ぶことへの教師の関わり

教材文を子どもがどのようにとらえているかを聴くことは、教材に対する理解を共有するだけでなく、教材への異なる理解やとらえ方を子どもたちから引き出すのにも役立つ。

表6 『きんのおの』 教材文を読んだ際の児童とのやり取り

T『きんのおの』はどんなお話でしたか？誰が出てきましたか？
C1「女神様が落としたおのを拾った。」C2「木こり。木を切っていておのを落としたの。」
C3「隣の木こりはうそをついた。」C4「本当は…自分のではない。」C5「わざと投げた。」
T「始めの木こりへおのを渡したときの女神様の顔はどうですか？」C6「優しく笑っている。」C7「嬉しそう。」
T「隣の木こりの時の女神さまはどうでしょうか？」
C7「怒っている。」C8「悲しんでいる。」C9「女神さまはわかっていた。」
C10「正直者が確かめていた。」C11「本当のことを言っていて、お助けした。」
T「本当のことを話すと、相手もお助けしたくなるんですね。」
C12「隣の木こりの時はあげなかった。」C13「0本。」C14「自分のものもない。」C15「はじめの木こりは3本。」
T「感想も教えてください。」
C16「正直者でよかった。」C17「あげていないのは、嘘をついたから。」C18「わざとなのは…」

児童にとっては、夏休み明けの久しぶりの問いづくりである。「『きんのおの』」の話を読んで、不思議だな、どうしてかなと思ったことはありますか？」との教師の問いかけに、4つの問いが上がった。本時に選ばれた問いは、「なんで女神さまは金のおのを持っていたのかな？」であった。以下は「児童が立てた問い」(表7)と、対話の内容である(表8)。本時の問いづくりでは、前記4(1)①で述べた児童Aさんは、初めて問いを作り、発表した(表7波線)。この児童Aさんは、1学期はなかなか学校生活に馴染むことが難しく、登校時にはよく泣いていた。この時点でも保護者同伴での登校であるが、今では泣くこともなく学級で一番のひょうきん者である。問いを発表する際にも笑顔が見られた。

表7 「きんのおの：児童が立てた問い」

なんで隣の木こりはうそをついたの？
なんでわざと投げたの？
なんでおのは返ってこなかったんだろう？
なんで女神さまは金のおのを持っていたのかな？



表8 「なんで女神さまは金のおのを持っていたのかな？」 対話の内容

C1「うそをついたってわかっていながら金のおのをあげなかった。」C2「何をもっていたのかわからなかった。」
C3「神様だから。」C4「きれいな水のところに住んでいるから。」
C5「嘘をつかない人へあげようと思っていた。」(問いを立てた児童の考え)
C6「宝物にしていたのかもしれない。」C7「なんで落ちたものを拾ってくれたんだろう？」
C8「沼に落ちた。」C9「海の底へ沈んでいた。」

〈教師の視点〉

本時は、夏休み明けの最初のp4cの実践で、児童にとっては忘れていたこともあり、1学期のことを振り返りながらの取り組みであった。C1の児童は教材の内容を伝えている。本時の「問いについて考える」ことよりは、「自分の頭に浮かんだことを話したい気持ち」が入り混じっているようである。教材を用いながら対話を行う際には、このようなことがありうるものが今回の実践の課題となった。

また、児童の対話を聞いて「どうしてそう考えたのか？」と教師が問い返したいことがあると、そのまま問い返そうか、といつも悩む。問い返すと、今までの問いについて考えていたことと異なるので、児童が困惑しないだろうか。他にも手を挙げている児童がいるので、まずは一通り話をさせていこうかと迷いが生じる。本時では、終始児童が考えを述べて終わりとなり、前時(6/6)の課題であった児童

の思考の整理まで及ばなかった。C7 の児童が、新たに「なんで落ちたものを拾ってくれたんだろう？」と問いを立てている。例えば、この問いに移行するとさらに対話が続くかもしれない。「問いが問いを呼ぶ」ことへ、筆者自身ももっと積極的に関わりたいと思った。

③ 10月20日 『エマさんのこたえあわせ』 あと一步考えを広げたい、深めたい

本時は、これまでの課題でもあったように、「児童の対話に教師が問い返しをする」ということを念頭に臨んだ。例えば、同じような考えを述べるのがずっと続いた時、あるいは続きそうなき、また、対話に行き詰まりそうな時やもう少し考えてほしい時に、教師がどのように関わっていくのかを考えながら進めていきたいと考えていたので、本時では対話のどこで問いを返していくかを考えながら進めた。

(本時の使用教材『エマさんのこたえあわせ』は、主人公が同じクラスのオーストラリアから来た級友のエマさんを通して、お互いの国の違いについて理解していくことを考える話である。)

表9 「がいこくの人となかよくするにはどんなことがたいせつかな」対話の内容

T「今日はがいこくの人となかよくするにはどんなことがたいせつかな？」について話したいのですが、『がいこく』って言葉を知っていますか？」C1「ちがう国のこと。」
T「みなさんが住んでいる国の名前はなんですか？」C2「沖縄」(数名が口を揃えて話す。)T「そうですね。住んでいるところは沖縄ですね。そして日本という国の中に沖縄もあるんですよ。」(対話が始まる)
C3「英語を覚える。」C4「べんきょうする。」C6「言葉の勉強をする。」C7「心がきれいな人を選ぶ。」
C8「アメリカに行くのは、考えた方がいい。どうしてかという銃を持っているから。」
C9「中国語を覚える。」C10「友達になつてもらう。」C11「一緒に遊んで思い出を作る。」(『エマさんのこたえあわせ』を読む)
C12「いろんな人と話をする。」C13「けんかをしないように一緒に遊ぶ。」
C14「避難してきた人と仲よくするために、言葉を覚える。」C15「ブラジルにいてサッカーをしたいから挑戦する。」
C8「やっぱりアメリカは銃をもっていてあぶないと思う。」
T「先生はずっと考えていたのですが、銃は怖いのですが、アメリカには怖い人だけがいるのかな？優しい人もいるのではないのでしょうか？」(数名がうなずく。)

(教師の視点)

この実践では、子供たちが「国」という概念や世界情勢をどのようにとらえているかが伺えた。筆者の「住んでいる国の名前は何か？」との問いに、「沖縄」と答えた児童が数名いた。本時ではふれなかったが、沖縄もかつては「琉球王国」という一つの国であったことについて触れることのできる機会でもあったと思う。また、C14の児童の「避難してきた人と仲よくするために、言葉を覚える。」というのは、ウクライナとロシアの現状を思いながら述べたことであった。授業終了後に「ウクライナから避難している人がいる」ということを伝えた際に、本児は強く頷いていた。さらに、C15の児童は、入学時から学校に馴染むことが難しくよく泣いていたが、9月8日の実践では問いを作った児童Aである。本児の「ブラジルへいてサッカーをしたい。」という言葉に「ブラジルのことで知っていることはあるかな？」など問い返しもあるとさらに広がりがあったと感じた。

本時では、筆者は「児童の対話に教師が問い返しをする」ということを目標にしていたが、C8の児童は「アメリカは銃を持っていて危ない。」と述べたことに、「どうしてそう思ったの?」「銃は怖いけど、怖い人だけでなく、優しい人もいるのでは?」と問い返すことで、また考えるきっかけになるのではと感じた。今年「世界のうちなんちゅ大会」が開催されることもあり、外国からたくさんの方がやって来るので、自ら他国へ赴くだけでなく自国へ訪れる人とも接する機会があるということに触れた。本時は、地元のことから世界の情勢まで1年生なりに考え知ることのできるきっかけとなったのではないかと感じた。

「教師の問い返し」は、子供たちがどのようなことに興味関心があるか、日頃どのような話題を見聞きしているかを折に触れながら進めていくと、対話に広がりや深まりが生まれるのではないかと感じた。

## 5. 対話の場のふり返り…「聴いてもらえること」と「話しやすさ」

p4cでは、「聴く」ということを大切に対話の場を醸成していくことが大切である。下記の表10は、



子供たちが対話の場をどのように感じているか、子供たちが書いた対話のふり返りをまとめた。

表 10 対話のふり返り (児童の記述から)

(1) 対話の場について 「聴くこと」
・「ともだちのはなしをきくとたのしい」・「きいているといいきもちになる」・「ともだちのはなしは気になる」 ・「はなしがちょっとおそかったらきくのがにがてになる」
(2) 対話の場について 「話すこと」
・「じぶんのかんがえがみんなにわかってもらえる」・「かんがえるのがむずかしいと、はなすのもむずかしい」
(3) 「話しやすさ」について
・「わたしがはなしているときにみんながおしゃべりをしていると、はなすことがふつうになる」

児童のふり返りから、自分の考えを分かってもらえることを嬉しく感じていることがわかる。また、よく発言し話すことが好きな児童でも、目の前で私語をされると「知的セーフティ」が損なわれ話しにくさを感じるようである。それは、表 10 の(3)の児童のふり返りの、「(はなすことがふつうになる) ここではあまり好きではなくなるという意味合い」から伝わる。そして、友達の話の聴くことについては楽しさや居心地のよさを感じていて、興味や関心を持っている様子もうかがえる。しかし、コミュニティボールを持った子が考えている時間が長くなると、表 10 の(1)のふり返りに見られるように、「聴く」ことが苦手になるという側面もある。

## 6. おわりに

本実践では、子供たちが問いを立て、あるいは教師が「〇〇ってなんだろう？」とテーマを掲げて対話を行ってきた。その中で見えてきたのは、思いや考えをはぐくむ授業づくりには子どもが自ら立てた問いについて、自分が立てた問いが選ばれると、対話の場で発言することはなくとも友達の話を進んで喜び聴く様子である。「問いを立てる」ということは、学ぶ意欲を高める原動力につながる事がわかる。

しかしこれは、「問いを立てる」という手立てを行えば、必ず思いや考えをはぐくむ授業になるということではない。教師が、児童の対話の中でさらに生まれた問いをつなげて対話を進めていくと、考えに広がりや深まりが生まれていくと気づいた。また、「友達の意見を聴いてそれを基に考え伝える」ことは、友達の話の「聴く」ということを大切にして、自分の意見を付け加えるという、「知的セーフティ」から始まる考えの広がりや深まりであることが実践を通して感じられた。

さらなる課題としては、どのような考えでも問いに関わりのあることであれば尊重し、何か新しい切り口を発見し、考えを深めるきっかけや手がかりがないか深く探っていくことである。そして対話の場の「知的セーフティ」の高まりについて、子供たちがどのように感じているかを詳しく尋ねてみたい。

教室には、時間をかけながらもよく考え一生懸命に伝えようとする子供たち、また、話さなくとも考えることを続けている子供たちもいる。これからも一人ひとりの子供たちが、共に考えることの楽しさを体験し、さまざまな見方へ思いを向けることから思いや考えをはぐくむ実践を続けたい。

### 〈文献〉

呉屋美穂, 2021, 「一人ひとりの思いや考えをはぐくむ道德の授業づくり—セーフティに根ざした『探究の対話 (p4c : philosophy for children)』の実践—」『んじたち (琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻年次報告書)』第 6 号 : pp. 49-52

ジャクソン・トーマス, 中川雅道訳, 2013, 「やさしい哲学探究」『臨床哲学』 14(2)pp. 56-74

豊田光世, 2020, 『p4c の授業デザイン ともに考える探究と対話の時間の作り方』明治図書 pp. 3-34

マシュー・リップマン, マーガレット・シャープ, フレデリック・オスカニアン, 河野哲也, 清水将吾訳, 2015, 『子どものための哲学授業』河出書房新社